

東洋大学学術情報リポジトリ Toyo University Repository for Academic Resources

発達に障害のある乳幼児への早期介入と家族支援に関する諸問題（11）：改訂新版『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム「遊びユニット」中心の多層水準指導』の解説書の作成に関して

著者	清水 直治
著者別名	SHIMIZU Naoji
雑誌名	東洋大学文学部紀要．教育学科編
号	41
ページ	13-25
発行年	2015
URL	http://id.nii.ac.jp/1060/00007936/

発達に障害のある乳幼児への早期介入と 家族支援に関する諸問題（11）

—改訂新版『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム—「遊びユニット」中心の多層水準指導—』の解説書の作成に関して—

清水 直 治*

障害のある乳幼児や発達が気になる子どもの保育・教育を実践する基礎として、今日の国際的動向は、1994年のサラマンカ宣言で示されたように、障害のある子どもも障害のない子どもも共に学び共に育ちあう“インクルージョン”にあると言える。そこでは障害の有無にかかわらず、子ども一人ひとりのニーズに応じたきめ細かな対応が行えるような、すべての子どもを包み込む保育や教育システムの構築が求められている。認定NPO法人日本ポーターズ協会は、就学前の機関である保育所や幼稚園における集団活動に適用できるように、2005年に『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム—「遊び単元」中心の多層水準指導—』を作成し、その臨床的妥当性を実証してきた。本稿では、平成20（2008）年の『幼稚園教育要領』改訂や『保育所保育指針』改定、さらに平成26（2014）年の『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の制定などを踏まえて全面的に見直し、2015年11月に完成した改訂新版『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム—「遊びユニット」中心の多層水準指導—』をよりよく利用するために作成した解説書について報告する。

キーワード：改訂新版幼児・グループ指導カリキュラム、インクルージョン保育、遊びユニット、多層水準指導、解説書

『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム—「遊び単元」中心の多層水準指導—』の改訂について

1. 改訂の経緯

認定NPO法人日本ポーターズ協会は、2005年に『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム—「遊び単元」中心の多層水準指導—』（日本ポーターズ協会、2005）を作成した。これは保育所や幼稚園、そして児童発達支援に係る事業所やセンターなどにおける集団活動を、障害のある乳幼児や発達が気になる子どもと障害のない子どもが共にいるインクルージョン保育のなかで、一人ひとりの子どもの発達水準

に即して適切に進めるためのグループ指導カリキュラムとして開発した。

このグループ指導カリキュラムの特徴は、発達水準が異なる乳幼児のグループ指導において、一人ひとりの子どもの発達を促すために、「幼児・グループ指導チェックリスト」を用いたアセスメントにより選出された行動目標の達成をめざして、「遊び単元」中心の“多層水準指導”を実践するところにあった。

こうして10年余り臨床的経験を積み重ねるなかで、このグループ指導カリキュラムに対する保育・教育現場からの様々な意見や感想が寄せられるようになった。さらにこの間に、『保育所保育指針』の改定及び『幼稚園教育要領』の改訂や『幼保連

*しみず なおじ 東洋大学文学部教育学科

携型認定こども園教育・保育要領』が策定され、近年、乳幼児を取り巻く環境が変化するなかで、乳幼児期の保育・教育の重要性や保育所や幼稚園が担う役割が見直された。また近年では、保育所や幼稚園などに、発達に障害がある乳幼児や発達が気になる子どもが数多く在園するようになり、インクルージョン保育の理念のもとに、一人ひとりの子どものニーズに応じた適切な対応が急務になっている。

2. 改訂新版の改訂事項

このような現状のなかで改訂作業を進め、2015年11月に改訂新版『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム―「遊びユニット」中心の多層水準指導―』（以後、改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムという）を完成した。主な改訂事項は次のようである。

- (1) すべての発達領域・下位領域の行動目標について見直し、加筆修正を行い、総数332項目にした。
- (2) すべての発達領域の下位領域名について見直し、適宜に下位領域名を修正し、下位領域ごとの行動目標に通し番号をつけた。
- (3) 発達領域ごとに行動目標が一覧できるように改訂した。
- (4) チェックリストをA4版縦型に綴じ、記録用紙を新たに作成した。
- (5) アセスメント―指導―評価過程の記録用紙類を新たに作成した。
- (6) 「遊び单元」を「遊びユニット」に変え、記入様式を変更した。
- (7) 理論編・実際編からなる解説書を新たに作成した。

本稿では、この改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムの理念を理解し、集団活動の場面でグループ指導が適切に実践できるように作成した、解説書について報告する。

改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムの解説書は、第Ⅰ部理論編、第Ⅱ部実際編から成る。第Ⅰ部では、近年行われた『保育所保育指針』の改定及び『幼稚園教育要領』の改訂、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の策定を踏まえて、障害のある乳幼児や発達が気になる子どもの保育・教育の在り方に言及するとともに、改訂新

版幼児・グループ指導カリキュラムの指導の理念である“多層水準指導”と、インクルージョン保育をよりよく推進するための「遊びユニット」による多層水準指導の基礎となる個別の指導計画について述べた。

そして第Ⅱ部では、改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムの構成と内容、及び実際のグループ指導の進め方などについて記述した。

引用文献

- 清水直治 (2010). 発達に障害のある乳幼児への早期介入と家族支援に関する諸問題 (5) ―『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム―「遊び单元」中心の多層水準指導―』の開発と実践に関して―. 東洋大学文学部紀要, 第63集, XXXV, 41―53.
- 日本ポータージ協会 (2005). インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム―「遊び单元」中心の多層水準指導―. 日本ポータージ協会.
- 日本ポータージ協会 (2010). 幼児・グループ指導カリキュラムとは?. 日本ポータージ協会.
- 日本ポータージ協会 (2015). 改訂新版 インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム―「遊びユニット」中心の多層水準指導―. 日本ポータージ協会.

改訂新版『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム―「遊びユニット」中心の多層水準指導―』解説書

目次

はじめに

【第Ⅰ部 理論編】

第1章 発達が気になる子どもの保育の現状

第2章 幼児の保育・教育の転換

1. 『保育所保育指針』改定及び『幼稚園教育要領』改訂
2. 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』
3. 障害のある子どもの保育

第3章 改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムによるインクルージョン保育

1. ポータージ相談からグループ活動へ
2. 特徴
3. インクルージョン保育のための「遊びユニット」と多層水準保育

第4章 「遊びユニット」の内容と活用

1. 発達が気になる子どもの遊び
2. 遊び活動
3. 「遊びユニット」による指導―評価過程

第5章 多層水準指導と個別の指導計画

1. 多層水準指導の理念と個別の指導計画の作成
2. 日常場面での指導と課題分析の適用
3. 多層水準指導の評価

第6章 家庭との連携・小学校への移行

1. 親・家族の協力

2. 就学への移行支援

【第Ⅱ部 実際編】

第1章 改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムの構成

1. 幼児・グループ指導チェックリスト
2. 行動目標一覧表
3. 解説書

第2章 指導の進め方

1. アセスメント指導—評価の循環過程
 - (1) 初回アセスメント
 - (2) アセスメント情報の把握
 - (3) 行動目標の選定
 - (4) 指導計画の作成
 - (5) 指導計画の実施
 - ①多層水準指導による日常生活の指導
 - ②「遊びユニット」によるグループ指導
2. 効果の記録・評価
 - (1) 日常生活における指導の記録・評価
 - (2) 「遊びユニット」による指導の記録・評価

第3章 指導計画の実践

引用文献

はじめに

認定NPO法人日本ポーターズ協会は、2005年に『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム—「遊び单元」中心の多層水準指導—』（日本ポーターズ協会, 2005）を作成し、保育所や幼稚園などのグループ指導において、障害のある乳幼児や発達に気になる子どもが共にいるインクルージョン保育の集団活動において適用できるように、その普及をめざしてきました。そして一人ひとりの子どもの発達水準に応じた集団活動を実践するために、“多層水準指導”の理念を適用した遊び活動を導入しました。

しかしこの間、平成20(2008)年3月に『幼稚園教育要領』が改訂され、平成20(2008)年4月に『保育所保育指針』が改定され、さらに平成26(2014)年4月には『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』が制定され、子どもの生活や子育て環境の変化が指摘されるなかで、乳幼児の保育・教育の理念や在り方が明確化されました。2005年に出版した幼児・グループ指導カリキュラムの5つの発達領域に配置された指導目標としての行動目標は、それまでの『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』などを参考に設定したものであり、このたびの『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』などの改定・改訂を踏まえてこれまで、行動目標の全面的な見直しを行ってきました。

そして2015年11月に、改訂新版『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム—「遊びユニット」中心の多層水準指導—』（日本ポーターズ協会, 2015）を完成しました。この解説書は、改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムを、インクルージョン保育を実践するに当たってより適切に活用していただけるように、その理論的基礎と指導の実際について述べました。

第1章 発達が気になる子どもの保育の現状

幼児期には、幼児にとってふさわしい日常生活が保障され、幼児が親や家族、保育者など周囲にいる大人との親しい人間関係を基礎に営まれる生活から、さらにより広い世界に目を向け始め、生活の場や他者との関係、興味や関心が一層広がり、自立に向かう時期であると言われます。しかし厚生労働省が2013年に行った調査（厚生労働省, 2013）によれば、全国の保育所24,107園のうち障害のある乳幼児の保育を実施しているのは15,087園（約62.6%）で、全保育所在籍人数2,372,015人のうち障害のある乳幼児の受け入れ数は53,322人でした。また、岐阜大学教育学部特別教育支援センターが、発達障害早期総合支援モデル事業のなかで全国の公立幼稚園（936園）を対象に2007年に行った調査（岐阜大学, 2007）の結果では、障害があると診断されている幼児は2.3%で、発達の遅れや偏りが気になる子どもは2.9%であり、合計5.2%に発達に何らかの困難があることが示されています。

このように保育所や幼稚園には、2.0～4.5%の発達に障害がある乳幼児や発達に気になる子どもが在園していることが推定されています。現在の保育所や幼稚園では、このような発達に障害のある子どもや、障害があると確定診断を受けていないものの発達が気になる子どもへの適切な対応が、喫緊の課題になっています。保育者が気になる子どもの特徴をみると、ことばやコミュニケーションの困難が多く、次いでこだわりや集団活動にのりにくい、問題行動を起こすなど行動に関すること、また社会性・対人関係の困難などがあげられています。

第2章 幼児の保育・教育の転換

1. 『保育所保育指針』改定及び『幼稚園教育要領』改訂

厚生労働省は、家庭や地域において人や自然と関わる経験が少なくなったり、子どもにふさわしい生活時間や生活リズムが作れないなど子どもの生活が変化する一方で、不安や悩みを抱える親が増加し、親の養育力の低下や児童虐待の増加や、少子化が進み家庭や地域の子育て力の低下が指摘されるなかで、乳幼児期は子どもが生涯にわたる人間形成の基礎を培う極めて重要な時期であり、保育所における質の高い養護と教育の機能が強く求められているとし、平成20(2008)年4月に厚生労働大臣による告示として『保育所保育指針』を改定しました。

こうして子どもの健やかな成長・発達のためには家庭や地域社会との連携・協力が不可欠であり、子どもの人権擁護や虐待防止の観点からも保育所の役割は大きく、子どもの自発的・主体的な活動を重視するとともに、子どもの生活の連続性・発達の連続性・遊びや学びの連続性とそれら相互の関連性を重視することが規定され、保育所における保育の特性にもとづく質の高い保育実践が求められています。

平成20(2008)年3月に行われた『幼稚園教育要領』の改訂については、内容に2項目が追加されたほかは記述に若干の変更はあるものの、基本的には平成10(1998)年に施行された『幼稚園教育要領』が継承されました。そして幼稚園における教育について、近年の子どもの育ちの変化や社会の変化に対応して、発達や学びの連続性や幼稚園での生活と家庭などでの生活の連続性を確保し、計画的に環境を構成することを通じて、幼児の健やかな成長を促すことが重視されました。

2. 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』

『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』においては、『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』との整合性を確保することが求められています。『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』において、環境を通して行う教育・保育が基本とされていることを踏まえて、幼保連携型認定こども園においても環境を通して教育及び保育を行うことを基本としました。そして、教育・保育のねらいや内容等についても同様に、健康、人間関係、環境、言

葉、表現の5領域から構成されています。

そして、小学校教育との円滑な接続に配慮し、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、乳幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにし、小学校の児童との交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど連携を通じた質の向上を図ることが求められています。そして特に配慮すべき事項として、子どもの発達の連続性を考慮した教育・保育の展開、障害のある子どもの指導、特別な配慮が必要な子どもへの対応、小学校教育との円滑な接続、家庭や地域社会との連携などが示されました。

3. 障害のある子どもの保育

障害のある子どもの保育について、『保育所保育指針』で関係機関と共に支援計画を個別に作成することが規定され、医療機関や療育機関との連携のもとで、専門職による専門的な対応や知識・技術を学ぶとともに、保育所での日々の子どもの状況を伝えるなど、情報交換を通じた子ども理解を深めることが大切であるとされました。

そして、障害や発達に困難がある子どもとその親・保護者に対する支援は、さらに十分な配慮のもとに行うことが必要であり、これらの子どもの保育に当たっては、親・保護者や医療従事者や関係機関との連携を密接に行いながら、必要に応じて専門機関からの助言・指導を受けるなど適切な対応を図り、必要であれば親・保護者や家族に保育指導や子育て支援を行い、障害に対する正しい知識や認識がもてるように支援する必要があります。

第3章 改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムによるインクルージョン保育

1. ポーテージ相談からグループ活動へ

家庭での親・保護者や家族によるポーテージ相談を継続するなかで、3～4歳になると、保育所や幼稚園、児童発達支援のためのセンターや事業所でグループ指導を受ける子どもの数がしだいに多くなり、多人数の集団で活動が適切に行えるようなスキルが求められるようになりました。こうした集団に参加するスキルを、家庭での親・保護者や家族による個別の指導だけで獲得することはなかなか困難であり、発達が気になる子どもをグ

グループ活動に参加させるには、さらに特別なニーズを踏まえた指導が必要であると考えようになりました。

こうして日本の文化背景や言語体系、幼児教育の現状などに配慮しながら、家庭から集団の活動への移行を円滑に進め、家庭における親や家族によるポータージ指導とうまく連携してグループ指導が行えるように、2005年に『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム―「遊び単位」中心の多層水準指導―』（日本ポータージ協会, 2005）を作成しました。そしてこのたび全面的な見直しを経て、改訂新版『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム―「遊びユニット」中心の多層水準指導―』（日本ポータージ協会, 2015）を完成しました。

2. 特徴

改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムには、次のような特徴があります。①発達水準が2歳前後から6歳までの幼児に適用するための、保育所や幼稚園、児童発達支援のためのセンターや事業所などの集団場面でグループ指導を行うカリキュラムである。②集団活動の場面を観察してアセスメントを実施し、そこで一人ひとりの子どもの発達状態や他の子どもや保育者との係わり方、遊びの様子などを観察する。③一人ひとりの子どもの発達水準やニーズに応じた個別の保育・教育計画を作成するための情報を収集する。④発達水準の違う一人ひとりの子どものニーズに対応しながら、グループで共通の目標に沿った活動を展開する“多層水準指導”を実施する。⑤指導の場としては、グループ全体の指導や小グループ指導、また必要に応じて個別指導を行う。⑥指導の形態として、日常生活の指導、「遊びユニット」、自由遊びを行う。⑦個別指導のための『新版ポータージ早期教育プログラム』（日本ポータージ協会, 2005）と密接に連携し、親・保護者や家族に適宜にグループ活動への参加を求める。

改訂新版グループ指導カリキュラムは、第Ⅱ部実際編で述べるように、「幼児・グループ指導チェックリスト」、行動目標一覧表、記録用紙類、解説書から成り、“多層水準指導”の理念をもとにグループ指導を実践するツールです。すなわち、「幼児・グループ指導チェックリスト」を使って、グループ全員の子どもの発達状態について同時に

アセスメントを行い、各発達領域の指導範囲から選び出された行動目標を含む「遊びユニット」を活用して、個人差が大きな発達水準の幼児からなるグループ活動に統合した遊び活動を行います。こうしてその集団に属する一人ひとりの子どものニーズに対応するように“多層水準指導”を展開していきます。

3. インクルージョン保育のための「遊びユニット」と多層水準指導

障害のある子どもと障害のない子どもを分けない教育として、一人ひとりの特別な教育的ニーズに応えることを基本理念とするサマランカ宣言が示したインクルージョン教育・保育の流れのなかで、保育所や幼稚園などに障害のある子どもや発達が気になる子どもたちが数多く通園するようになってきました。

こうしたインクルージョン保育は、障害のある子どもと障害のない子どもの双方にとって、発達や行動により影響を及ぼすことが期待されています。インクルージョン保育ではすべての子どものニーズに適切に応える保育活動が必須ですが、保育者にとっては、発達が気になる子どもの対応に苦慮しながら保育を行っている現状があります。インクルージョン保育を推進するには、親や保育者などの子どもを取り巻く人的環境の整備や障害についての専門的知識・技術が保育者に求められています。

2005年に作成した幼児・グループ指導カリキュラムに“インクルージョン保育を展開するための”ということばを冠したのは、障害の有無にかかわらず可能な限り同じ集団活動に参加しながら、一人ひとりの子どものニーズに適切に応える個別の保育・指導計画の作成と実施をめざす意図を込めたからでした。改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムもこの理念を継承しています。改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムは、一人ひとりの子どものニーズに応えながらグループ活動を展開するために、「遊びユニット」を中心とする多層水準指導を実践するカリキュラムです。

第4章 「遊びユニット」の内容と活用

1. 発達が気になる子どもの遊び

遊びは子どもの発達を反映したものであり、同時に、遊び活動を繰り返ることによって発達がより高次の段階に促されると考えられています。遊び

の指導は、このような遊びと発達についての相互関係の認識から出発しています。そこでもっとも重要なことは、その子どもの発達に合ったそして子どもの興味や関心を引き起こすような遊び環境を設け、遊び活動をその環境のなかで自発しやすくすることです。そしてさらに大事なことは、必要な支援を臨機応変に与えながら、そこで自発された活動を最大限にほめることです。ほめられた活動は次にまた自発されやすくなります。このことを繰り返すことによって、子どもは、遊びが成立する基本条件である環境と係わって活動を自発することを学んでいきます。

発達が気になる子どもたちにおいても、それは同様です。発達に障害があったり発達が気になる子どもたちへの遊びの指導は、遊びの知識や技術を教えることではありません。多様な感情や異なる気分を味わったり体験したり、様々な遊び活動に自分から取り組む意欲や興味・関心を育てることです。

2. 遊び活動

幼稚園では、『幼稚園教育要領』に「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の5領域で指導内容が示され、その指導は領域別にではなく、遊びなど子どもの興味や関心を中心にまとめられた「活動」のなかに統合されて行われます。保育所の場合も、『保育所保育指針』に示された指導内容の多くは、「設定」と呼ばれる活動のなかに統合して実践されます。改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムではこのような活動を「遊びユニット」と呼び、『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』に示された指導項目は、「幼児・グループ指導チェックリスト」の行動目標にそのほとんどが含まれるように作成しました。

「遊びユニット」には、次のような特徴があります。①子どもの生活の実情に合っていて、生活のなかで自然に自発され、主体的に発展させられるような遊び活動である。②遊び活動の発展は、そこで予想される遊びの展開を示している。③グループで行う遊び活動を基本とする。

「遊びユニット」の作成について、次のことに留意します。①取り上げる遊び活動は、子どもの生活の実情に合っており、生活のなかで自然に自発され、主体的に発展させられる活動を書く。②「活動の展開」は、書かれている順序に遊び活動が発展することをめざすのではなく、遊び活動の

予想される発展の方向を書く。③複数の子どもたちが一緒に遊ぶような遊び活動を取り上げる。④「チェックリストの項目」は、遊び活動の発展を予想して、「幼児・グループ指導チェックリスト」で確認できる行動目標を記入する。

「遊びユニット」は、このようにその遊び活動のごく自然な発展を予想して作成したものであり、固定的に決定されたものではありません。子どもの発達実態や場面状況、地域性などそれぞれの条件に合わせて環境や支援をさらに変化させることによって、一人ひとりの子どもの発達水準に即して適切な体験が得られ、より望ましい方向にその活動が発展していくと考えます。

3. 「遊びユニット」による指導－評価過程

多層水準指導は「遊びユニット」を中心に実践します。この「遊びユニット」は、一人ひとりの子どもの行動目標の達成が確認しやすいようなグループ活動として作成します。作成に当たっては、子どもの発達状態はもとより、保育所や幼稚園、事業発達支援センターや事業所などの事情や地域の特性なども考慮しながら、独自の「遊びユニット」を構想することが大切です。そして、作成した「遊びユニット」をこれまで実践しているカリキュラムにどのように組み込むか、日常生活の指導と「遊びユニット」によるグループ指導をどのように整合性をもたせて展開するかなどについて、関係する人たちで話し合うことが大切です。また、こうした「遊びユニット」にもとづく遊び活動も、保育計画の一環として、その効果の評価について一定期間ごとに見直すことが求められます。

「遊びユニット」は、子どもの自発的で主体的な遊び活動を基礎にしているので、精密なものよりもむしろ臨機応変に変えられる柔軟な計画がよいでしょう。運動会や発表会のように、年間いつ頃何日ぐらい行うかが予想できるユニットもあれば、子どもたちの行動から予想外に展開するユニットもあるでしょう。1週間、2週間と継続するユニットもあれば、一時的あるいは短時間で終了するユニットも考えられます。

子どもの興味や関心を中心にする遊び活動を進めるなかで、「幼児・グループ指導チェックリスト」を使った発達アセスメントの結果、指導範囲に入った行動目標のうちから「遊びユニット」の「チェックリストの項目」として選び出した行動

目標について、集団の一人ひとりの子どもの行動目標についても達成をめざしながら、「遊びユニット」によるグループ指導を展開します。ある遊び活動を実践する「遊びユニット」が終了したら、グループ指導のなかで達成された行動目標があるかどうかをチェックし、あればチェックリストの評価の欄に達成年月日を記入します。

第5章 多層水準指導と個別の指導計画

1. 多層水準指導の原理と個別の指導計画の作成

多層水準指導によれば、障害のある幼児を含む発達水準が異なる子どもたちから成る集団に対して、全体としては共通した目標の達成に向けた遊び活動を行いながら、一人ひとりの子どものニーズに応じた個別の目標や内容、方法により対応することができます。第Ⅱ部実際編で述べるように、「幼児・グループ指導チェックリスト」で5つの発達領域の各下位領域において指導範囲を決定し、そこから選び出した行動目標の達成をめざして、個別の指導計画にもとづく多層水準指導によるグループ指導を展開することによって、一人ひとりの子どもに設定した行動目標が遊び活動のなかで確実に達成され、発達を促進することができます。

個別の指導計画の実践に当たっては、行動目標の共通性や障害の種別・程度あるいは遊び活動の内容などに応じて集団を適宜に編成し直して、その集団の活動に対して多層水準指導を行うなど柔軟にグループ指導が発想されてよいでしょう。

2. 日常生活の指導と課題分析の適用

「遊びユニット」を用いた指導のほかに、保育所や幼稚園の日常生活のなかで、衣服の着脱、洗面、食事、排泄など、身辺生活の処理に係る指導や、あいさつや決まりを守るなど集団生活に必要な技能の指導を「日常生活の指導」といい、登園から降園までの1日の日課のなかで身に付ける日常生活のスキルについては、一人ひとりの子どもに応じて適時に指導を行います。

日常生活の指導においても、一人ひとりの子どもの日常生活のスキルの習得の状況に応じて、課題分析によるステップ指導を通して多層水準指導を実践します。チェックリストから選び出された行動目標がすぐに達成されそうにないときには、課題分析によって行動目標をさらに達成が容易な一つひとつの小さなステップ（標的行動）に細分

して指導することによって、行動目標を確実に達成させることが可能になるでしょう。

3. 多層水準指導の評価

多層水準指導によるグループ指導の効果の評価には、①「幼児・グループ指導チェックリスト」による包括的評価と、途中段階の評価として、②「遊びユニット」によるグループ指導の評価、③「日常生活の指導」のなかでの評価の3つがあります（第Ⅱ部 実際編 第3章2参照）。①は、初回アセスメントに始まり、一定期間ごとにグループに属する全員に実施する発達アセスメントです。②、③は、その一定期間の間に、日常生活の指導や「遊びユニット」、自由遊びなど多様な活動を実践するなかで、選び出した行動目標の達成を確認する評価です。できるだけ時間をおかないで、観察した子どもの行動の変化を記録しましょう。小さな記録用紙をいつも携え、一人ひとりの子どもの行動目標が達成されたり、顕著な変化が観察されたらその場ですぐに、それが難しければなるべく時間をおかないで指導の結果を記録します。また行動目標に応じて、適切な行動観察の用紙を作成してみるとよいでしょう。

第6章 家庭との連携・小学校への移行

1. 親・家族の協力

保育所・幼稚園と家庭での生活の状況を伝え合うことで、子どもの理解を深め合うことや、親・保護者の悩みや不安などを理解し支えていくことができます。その子どもをもっとよく知っている親や家族と連携や協働をしながら指導を進めることが重要です。親・保護者や家族と保育者が指導の目標や内容、方法などに関して、共通理解のもとで子どもに一貫した対応が取れるように適切にパートナーシップを結び、情報交換を行いながら力を合わせて指導を行うことによって、指導が円滑に進められます。

「遊びユニット」によるグループ指導の内容は、保育所や幼稚園の設定された時間だけではなく、自由遊びや家庭での日常生活の指導においても、継続して一貫した対応が求められます。保育の質を向上させるには、保育所や幼稚園などの職員全員と親が共通した視点をもつとともに、関連機関との連携を積極的に行っていく必要があります。

2. 就学への移行支援

子どもの発達・成長は、乳児期から幼児期へ、

そして学齢期へと連続的に変化していきます。日常生活の指導や遊びを通して促された子どもの発達・成長は、小学校に就学して以降の生活や学びの基盤になります。保育計画や指導計画の作成に当たっては、こうした乳幼児期を基盤とする生涯発達支援の視点から、保育所での育ちや幼稚園での学び、児童発達支援事業での療育が、それ以降の生活や学びへの円滑な移行を支援するように、保育・教育・療育の内容の工夫が求められます。

幼児期の保育は、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』によれば養護と教育が基盤となり、学校教育へと連続して繋がっていくものであり、小学校の教育が先にあってそれに向けて準備されるようなものではありません。そこでは養護の側面と教育の側面が一体となって総合的に営まれるという乳幼児期の保育の視点が重要です。保育所や幼稚園の子どもたちと小学校の子どもたちとの交流や保育者と教師との意見交換などをおして相互の連携を深め、保育・教育の質の向上を図るとともに、子どもの発達の連続性をいつも意識した教育・保育の実践、小学校の学校教育への円滑な移行のための支援と連携が重視されています。

第Ⅱ部 実際編

第1章 改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムの構成

改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムは、「幼児・グループ指導チェックリスト」、「行動目標一覧表」、「解説書」、「遊びユニット」から構成されています。

(1) 幼児・グループ指導チェックリスト

改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムの幼児・グループ指導チェックリストには、「身辺自立」、「運動」、「認知」、「社会・情緒」、「言語・コミュニケーション」の5つの発達領域において、発達水準が2歳以前も含めて6歳までの総数332の行動目標が準備されています。各発達領域はさらに2～5の下位領域に分けられ、下位領域ごとに番号が付けられています。各発達領域の行動目標数は、表1. の通りです。

発達段階は、次のような発達年齢を表します。
Ⅰ：2歳未満、Ⅱ：2～3歳、Ⅲ：3～4歳、Ⅳ：4～5歳、Ⅴ：5～6歳、です。

各発達領域の行動目標は、下位領域ごとに発達

表1. 発達領域と下位領域別の行動目標数

領域	下位領域	行動目標数					合計
		発達段階Ⅰ	発達段階Ⅱ	発達段階Ⅲ	発達段階Ⅳ	発達段階Ⅴ	
身辺自立	食事	3	3	2	3	5	16
	衣服の着脱	5	5	5	4	5	24
	健康・清潔	2	2	4	4	2	14
	排泄	2	2	1	3	1	9
運動	粗大運動	5	11	8	9	4	37
	微細運動	5	7	7	8	7	34
認知	概念	4	3	12	8	8	35
	読み・書き	1	1	1	2	5	10
	問題解決	1	1	3	3	4	12
	数	0	1	4	2	4	11
社会・情緒	人間関係	3	2	4	2	4	15
	情緒・自己概念	3	2	1	3	3	12
	遊び	4	2	2	3	2	13
	自己管理	4	3	1	4	1	13
	安全・防衛	1	4	3	1	5	14
コミュニケーション	意味・理解	5	5	4	1	1	16
	表出・形式	5	4	7	3	4	23
	内容・使用	5	5	7	4	3	24
		58	63	76	67	68	332

段階の順に並んでいます。

右側にはアセスメントの結果を記録する用紙をはさみ、この用紙の上部には12人の子どもの名前を記録する欄が設けられています。アセスメントや指導の効果を記録する欄は上段・中段・下段の3段に分かれており、上段には初回アセスメントの結果を、下段には一定期間の指導後のアセスメントの結果を、そして中段には指導期間中のアセスメントの結果を記入します(表2. 参照)。

(2) 行動目標一覧表

グループ指導の行動目標について、発達領域ごとに全体を一覧するための表です。発達段階の順にさらに下位領域に分けて配列されています。改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムの行動目標の全体を確認するときに役立ちます。

(3) 解説書

改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムについて解説した冊子です。第Ⅰ部理論編、第Ⅱ部実際編から成ります。

第2章 指導の進め方

1. アセスメントー指導ー評価の循環過程

改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムでは、幼児・グループ指導チェックリストによる初回アセスメント(指導前のアセスメント)から始め、一人ひとりの子どもの行動目標の選定、日常生活

表 2. 発達領域「言語・コミュニケーション」・下位領域「内容・使用」

言語・コミュニケーション § 内容・使用														
発達段階	項目番号	行動目標	発達段階	項目番号	えり	ごろう	しんこ	たぐや	つよし	まり				
Ⅱ	6	「いい?」「なに?」など語尾を上げて質問したり、同意、許可を求める	Ⅱ	6	○	○	○	○	○	○				
	7	日常の決まりのあいさつをする(例「こんにちは」、「さようなら」)		7	○	○	○	○	○	○				
	8	手遊びをしながら歌う		8	○	○	△	○	○	△				
	9	遊んでいる時、自分に必要な物を要求する		9	○	○	△	△	○	△				
	10	自由遊びや食事の時に、他の子どもに注意する言葉を言う		10	○	○	△	△	○	△				
					○	○	○	○	○	○				
Ⅲ	11	見なれない物を見た時、「これ何?」と質問する	Ⅲ	11	○	○	△	△	△	△				
	12	他の人に「何しているの?」と質問する		12	○	○	○	○	○	○				
	13	自分のこと、物、周囲の出来事について話す		13	△	△	△	△	△	△				
	14	「～の時どうするの?」という質問に答える(例 お腹がすいた時、ねむい時)		14	△	△	△	△	△	△				
					○	○	○	○	○	○				

の指導や「遊びユニット」による指導計画の作成・実施、指導後のアセスメントという循環過程のなかで指導を進めていきます。

（1）初回アセスメント

グループに属する全員の子どものについて、指導を始める前に幼児・グループ指導チェックリストを使ってアセスメントを行います。保育所や幼稚園などでは、障害のある子どもや発達が気になる子どもを含めてアセスメントを実施することによって、インクルージョン保育を進める準備ができます。

幼児・グループ指導チェックリストの最初のページは、発達領域「身辺自立」・下位領域「§ 食事」ですが、ページを追って順番にアセスメントをする必要はありません。園やセンターの活動で、観察しやすく記録しやすい発達領域・下位領域—例えば、「衣服の着脱」、「食事」、「粗大運動」—などから始めるとよいでしょう。園やセンターの活動で、すぐに実施しない行動目標については、親や家族から子どもの様子を聞いて、1カ月間くらいをかけて初回アセスメントを完了します。

チェックリストの記入に当たっては、子どもの名前の下の評定欄に各行動目標についてアセスメントを行い、その結果を次の記号で上段に書き入れます。

「◎・・・いつもその行動ができる（違う教材・教具を使っても指導の場面や先生が変わってもそ

の行動が行える）。○・・・ときどき（3回に1回くらい）その行動ができる（その行動ができかけているときや必要な量の支援（プロンプト）があったり、特定の環境や人との間であればその行動ができる）。△・・・その行動ができない。?・・・できるかできないかははっきりしない」

子どもの生活年齢よりも1歳低い発達年齢の行動目標からチェックを始め、達成されていない行動目標（△）が4～5カ所連続して続いたら、それより上位の行動目標は達成されていないものとみなし、それ以上のアセスメントをそこで中断します。

チェックリストによるアセスメントの他にも、標準化された発達検査や知能検査（例えば新版K式発達検査）などを用いて、指導の効果や発達進歩についてアセスメントを行います。一定期間ごとに子どもの発達年齢や発達指数の変化を調べることで、包括的なアセスメントを行うことができます。また、一人ひとりの発達ニーズを把握するために、親・保護者から家庭での様子を聞き取ったり、子どもの行動を観察したりすることも大切です。こうした情報は、一人ひとりの子どもの特性に合わせた指導環境の設定や課題の工夫を行う際に、役に立ちます。

<ひまわり組>を例に、初回アセスメントを説明してみましょう。<ひまわり組>は、えり、ご

表3. <ひまわり組>における発達領域「言語・コミュニケーション」・
下位領域「内容・使用」の初回アセスメント

言語・コミュニケーション			§内容・使用							
発達段階	項目番号	行動目標	発達段階	項目番号	えり	ころう	しんご	たくや	つよし	まり
Ⅱ	6	「いい?」「なに?」など語尾を上げて質問したり、同意、許可を求める	Ⅱ	6	◎	◎	○	○	◎	○
	7	日常の決まりのあいさつをする(例「こんにちは」、「さようなら」)		7	◎	◎	○	◎	◎	△
	8	手遊びしながら歌う		8	◎	◎	△	○	◎	△
	9	遊んでいる時、自分に必要な物を要求する		9	◎	◎	△	△	◎	△
	10	自由遊びや食事の時などに、他の子どもにも注意する言葉を使う		10	○	○	△	△	○	△
Ⅲ	11	見られない物を見た時、「これ何?」と質問する	Ⅲ	11	○	○	△	△	△	△
	12	他の人に「何しているの?」と質問する		12	△	△	△	△	△	△
	13	自分のこと、物、周囲の出来事について話す		13	△	△	△	△	△	
	14	「～の時どうするの?」という質問に答える(例 お腹がすいた時、ねむい時)		14	△	△		△	△	

ろう、しんご、たくや、つよし、まりの6人の障害のある子どもや発達が気になる子どもがいる児童発達支援センターにある3～4歳児のクラスです。

発達領域「言語・コミュニケーション」・下位領域「内容・使用」について、初回アセスメントを行いました。6人の子どもたちの生活年齢より1歳下の、発達段階Ⅱ（発達年齢2～3歳）の行動目標からアセスメントを始めます。そして、チェックリストの各行動目標の評定欄に、6人の子どもの初回アセスメントの結果を記号（◎、○、△、?）で上段に書き入れました。

発達領域「言語コミュニケーション」・下位領域「内容・使用」には、発達の順序性に従って24の行動目標があります。△が4～5カ所続くあたりをそれぞれの子どもの発達の上限として、それ以降のアセスメントを打ち切ります。こうしてそれぞれの子どもにおいて○、△が付けられた行動目標から、「遊びユニット」の遊び活動のなかで指導される行動目標が選出されます。また、選出された行動目標は、日常生活のなかでも指導されます。

このような手順で、他のすべての発達領域・下位領域においても同じように、「遊びユニット」や日常生活のなかで指導する行動目標を選出するために、<ひまわり組>の6人の子どもたちについて初回アセスメントを行いました。

（2）アセスメント情報の把握

初回アセスメントによって、グループに属する子ども全員について、5つの発達領域の下位領域における行動目標の達成の状況が記入されると、一人ひとりの子どもの発達の実態や集団の特徴が把握できます。集団活動における一人ひとりの子どもの行動目標を選定するに当たって、集団の特徴や発達課題を確認しておくことが大切です。例えば、保育所の2歳児クラスでは、身の回りの処理が一人で行えるようになることが優先される課題になり、新入園児クラスでは、初めての集団生活のなかで子ども同士の関わりが持てるようになることが重要な課題になるかもしれません。

子どもたち一人ひとりの発達水準やニーズに応じた対応に配慮しながら、グループの共通目標を把握しておく、集団活動に当たって教材・教具の準備や活動時間の配分など、グループ保育の計画や実施の工夫に役立つでしょう。また、集団活動には、朝の会や給食など時間が決められていてその時間内で終わる活動もあれば、日常生活のなかで適時に指導するスキルもあります。初回アセスメントの情報を的確に把握することで、集団活動によってどの子どもにはどの程度の支援を与えればいいのかなども、事前に計画に反映させることができます。

（3）行動目標の選定

行動目標を選定する前に、各発達領域・下位領

域の指導範囲を確認します。達成されていない行動目標(△)が4～5カ所連続している発達段階を発達の上限とし、達成されていない行動目標(△)達成された行動目標(○)が混在しているあたりを指導範囲とします。「遊びユニット」や日常生活のなかで指導する行動目標は、この指導範囲から選び出します。子どもが学習しかかっている行動目標や子どもの日常生活において必要だと思われる行動目標を優先して選定するとよいでしょう。また、発達には順序性があることを踏まえて、選び出した行動目標が達成をめざす目標として、その前提となる技能が獲得されているかどうかについても確かめましょう。

(4) 指導計画の作成

初回アセスメントによって選定された一人ひとりの子どもの行動目標を、保育所や幼稚園、児童発達支援センターなどの1日の流れや週間、月間あるいは年間にどのように指導するかを考えて、指導計画を立てます。子どもを指導する時間は、日常生活のなかの指導と「遊びユニット」の遊び活動を通して行う指導に分けられます。グループに属する子どもたちの発達ニーズや園やセンターの実情を踏まえて、適切な指導計画を作成します。

(5) 指導計画の実施

①多層水準指導による日常生活の指導

朝、子どもたちが登園してきて、園服に着替えをします。グループやクラスの子どもたちが同じ時間内に着替えを終えるためには、一人ひとりの子どもの着替えのスキルについて精確なアセスメントが行われ、支援(応用行動分析では、プロンプトと言います)が必要な子どもには適切なプロンプトを行う必要があります。一人ひとりの子どもの衣服の着脱のスキルは異なります。その時間内に1人で着替えができる子どももいれば、プロンプトがなければほとんど着替えられない子どももいるかもしれません。

プロンプトは多すぎても少なすぎても不適切です。一人ひとりの子どもにとって必要なタイプ(身体的プロンプト、視覚的プロンプト、言語的プロンプト)と量のプロンプトを与えて、他の子どもとはほぼ同じ時間内に着替えを終え、その後の遊びや活動に同じように参加できるようにします。一人ひとりの子どもに与えたプロンプトは、次第に減らしていき(応用行動分析では、フェイディングと言います)、最終的には全くプロンプトがな

くても一人で着替えができるようにします。これも、着替えにおける多層水準指導の例です。

②「遊びユニット」によるグループ指導

幼児・グループ指導チェックリストには、「身辺自立」、「運動」、「認知」、「社会・情緒」、「言語・コミュニケーション」の5つの発達領域に分けて指導内容が示されていますが、実際のグループ指導では、発達領域別や下位領域別にではなく、子どもの興味・関心にもとづいて計画された遊び活動のなかに統合されて指導が行われます。「遊びユニット」は、以下のような事項を含む様式をもとに、保育所や幼稚園、児童発達支援センターなどの実情を踏まえて作成します。

「活動名」…遊び活動がイメージされる題名を記入する。

「場面」…遊び活動を行う場所を記入する。

「教材・教具」…遊び活動に必要な教材・教具を記入する。

「活動」…遊び活動の設定の理由、導入、展開、終了、指導上の留意点について具体的に内容を記入する。展開については、遊び活動の予想される展開を書く。遊び活動の展開を時系列にしたがって記載する必要はない。

「チェックリストの項目」…幼児・グループ指導チェックリストによるアセスメントにより各発達領域・下位領域の指導範囲から、遊び活動を通して達成されそうな行動目標を子どもの名前とともに記入する。選び出す行動目標は、遊び活動のなかで指導・観察できるほどの数にします。各発達領域・下位領域から1～2くらい選定するのが適当でしょう。選び出した行動目標がすぐに達成されそうにないときには、課題分析をしたステップの一つである標的行動を記入する。

「評価」…遊び活動が終わるたびに、行動目標(標的行動)の達成を評価する(◎達成、○ときどきできる、△できない)。

<ひまわり組>では、「遊びユニット：公園に行こう」による多層水準指導を実施することになりました。

先にあげた6人の子どもについて、遊び活動を

通して達成をめざす行動目標を、「チェックリストの項目」の欄に名前を付けて選び出し、「遊びユニット：公園に行こう」を作成しました。そして、6人の子ども一人ひとりの行動目標をいつも念頭に置きながら、必要な場面で必要なタイプと量のプロンプト行って指導を展開しました。一人ひとりの子どもの発達水準が異なるので、多層水準指導を行っていると言えます。「遊びユニット」による遊び活動を行う際に、子どもへの指示や指導が強くなりすぎると、子どもの自発性や自主性が損なわれるおそれがあるので注意しましょう。

「遊びユニット」が終了するごとに、グループ指導で達成が確認できた行動目標があるかどうかを評価します。〈ひまわり組〉の6人の子どもたちは、「遊びユニット：公園に行こう」の遊び活動を繰り返すことによって、「チェックリストの項目」にあげられた行動目標のいくつかを達成しました。しかし、しんご、たくや、まりの3人は、「チェックリストの項目」にあげられた、発達領域「言語・コミュニケーション」・下位領域「内容・使用」の行動目標9“遊んでいるとき、自分に必要なものを要求する”がまだ達成されていません。このような場合には、「遊びユニット：公園に行こう」の遊び活動を継続してもいいですが、別の遊び活動を導入して、この行動目標を指導することもできます。

〈ひまわり組〉では、新たに「遊びユニット：粘土で遊ぼう」を行うことになりました。“遊んでいるとき、自分に必要なものを要求する”という行動目標は、新たな「遊びユニット」のなかで、しんご、たくや、まりに指導されました。こうして「遊びユニット」が年間計画を通して積み上げられていくなかで、〈ひまわり組〉の6人の子どもたちは、それぞれの「遊びユニット」に選び出された一人ひとりの子どもの行動目標である「チェックリストの項目」を、多層水準指導を通して確実に達成していきました。

2. 効果の記録・評価

グループ指導の効果の評価は、客観的な記録にもとづいて意思決定をするというエビデンス・ベースト・アプローチとして重要です。多層水準指導によるグループ指導の効果の評価は、第I部理論編でも述べたように、「幼児・グループ指導チェックリスト」による包括的評価、「遊びユニット」によるグループ指導や日常生活の指導のなか

での途中段階の評価を行います。

「幼児・グループ指導チェックリスト」による包括的評価は4月、9月、2月など年間3回程度実施することが適当でしょう。一定期間ごとにグループに属する子ども全員の指導後の評価を行うことによって、一人ひとりの子どもにおける発達進歩を確認します。一定期間ごとの包括的評価の結果は幼児・グループ指導チェックリストの評定欄の中段・下段に記入します。

(1) 日常生活における指導の評価・記録

「チェックリストの項目」の達成は、グループ指導による活動でしかその評価できないわけではありません。むしろ、毎日繰り返される子どもたちの日課となっている活動が展開されるなかで、子どもの行動の変化を観察し、評価が行えるようにしておくことも重要です。

保育所や幼稚園などでの集団生活を円滑に送るには、登園から始まって降園までの一日の間に身に付けなければならない日常生活のスキルが数多くあります。日常の生活場面の流れのなかで機会をとらえて指導することによって、より機能的なスキルが習得されます。また、日常生活の指導にあたっては、行動目標をさらに細分化して指導を行う課題分析を行い、段階的に指導をするなかでスモールステップごとの評価を行います。

(2) 「遊びユニット」による指導の評価・記録

「遊びユニット」によるグループ指導においては、「チェックリストの項目」にあげられた行動目標を達成した子どもがいれば、「遊びユニット」の評価の欄にその達成を記号で記入します。そしてさらに一定期間の指導後のアセスメントの際に、幼児・グループ指導チェックリストの下段の評定欄にそれを反映させます。子どもの行動の観察・記録の様式はいろいろと工夫されていますが、保育所や幼稚園、児童発達支援センターなどの実情や日常生活の指導やグループ指導の展開に合わせて、独自に開発するとよいでしょう。

第3章 指導計画の実践

改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムは、以上述べてきたようなことを踏まえて、障害のある子どもも障害のない子どもも、そして発達が気になる子どもも共に育ちあうインクルージョン保育を展開するために、一人ひとりの子どものアセスメントにもとづく遊び活動を行う「遊びユニッ

ト」中心の多層水準指導を実践するカリキュラムです。幼児・グループ指導チェックリストによるアセスメントから、一人ひとりの子どもの行動目標を選び出し、遊び活動を通した指導計画にもとづくグループ指導を展開するツールです。

集団活動を行うグループに属する子どもの発達ニーズや、グループの規模についても多様に活用できます。保育所や幼稚園、児童発達支援にかかわる事業所やセンターなどの集団保育において、幼児・グループ指導チェックリストを使った一人ひとりの子どものアセスメントによる発達ニーズを的確に把握したうえで、一人ひとりの子どもの行動目標の達成を基礎とする指導計画の作成と実践に、大いに利便性があります。

選び出した行動目標の獲得には、個別指導用の『新版ポーターゲージ早期教育プログラム』と同様に、応用行動分析の原理を適用します。強化の原理や課題分析による指導を通して、行動目標や標的行動を達成し、他方で行動障害などの不適切な行動に対しては、機能アセスメントによって行動障害の機能を特定するなかで、機能的に等価で適切な代替行動を指導するという、「罰」を使わない非嫌悪手続きによる対処を行います。

＜ひまわり組＞の6人の子どもたちは児童発達支援センターのクラスのメンバーで、異なる発達ニーズがありました。ほとんどが障害のある子どもたちから成る集団のグループ指導に際しては、全員の子どもたちに対してすべての発達領域・下位領域の精確なアセスメントが必要です。一人ひとりの子どものアセスメント情報を把握することで、「遊びユニット」の遊び活動の内容も適切に決まってくるでしょうし、多層水準指導がよりよ

く活用できます。

保育所や幼稚園では、10人以上の子どもたちがいるクラスに障害のある子どもや発達が気になる子どもが1～2名いるという状況もあるかもしれません。このような場合には、クラス全員のアセスメントやすべての子どもを含むグループ指導を行う必要はありません。障害のある子どもや発達が気になる子どもを中心に適宜にグループを編成して、集団活動を行うなかで多層水準指導が実践できます。また、短時間しか集団活動が設定できなかったり、集団を構成する子どもがいつも同じではないという場合もあるかもしれません。このような児童発達支援事業や放課後等デイサービスなどにおける集団場面でも、改訂新版幼児・グループ指導カリキュラムを活用することによって、一人ひとりの子どもの発達ニーズに応じた多層水準指導にもとづく集団活動の適切な計画と実践が可能になるでしょう。

引用文献

- 岐阜大学教育学部特別支援教育センター（2007）. 文部科学省初等中等教育局平成18年度新教育システム開発プログラム「幼稚園等における発達障害支援教育研究」. 平成18年度研究成果報告書. 10-12.
- 厚生労働省（2013）. 保育所における障害児の受け入れについて. 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課.
- 日本ポーターゲージ協会（2005）. インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム―「遊び単元」中心の多層水準指導―. 日本ポーターゲージ協会.
- 日本ポーターゲージ協会（2005）. 新版ポーターゲージ早期教育プログラム. 日本ポーターゲージ協会.
- 日本ポーターゲージ協会（2015）. 改訂新版インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム―「遊びユニット」中心の多層水準指導―. 日本ポーターゲージ協会.